

中学生を対象とした「生きる意味」に関わる授業開発の試み

Development of a Teaching Practice About Meaning in Life for Junior High School Students

松 本 剛* 山 下 美 恵**
MATSUMOTO Tsuyoshi YAMASHITA Mie

本研究では、中学生を対象に、「生きる意味」に関する教育実践を開発し、検討した。中学生を対象とした「生きる意味」に関わる尺度が作成され、3校の中学校328人の生徒に実施された。質問紙調査を因子分析した結果、11項目からなる3因子解が得られた。第1因子に『生活の充実感』、第2因子に『自尊感情』、第3因子に『人生の目的』と命名した。本質問紙は、中学生の自尊心と生きる意味を調査するために使用された。「生きる意味」に関する授業を実施し、実施しなかったクラスとの間で2要因分散分析を用いて前後比較した結果、授業実施クラスには継続実施前後での上昇がみられた。本授業を実施することによって、生徒は3要素に関する効果に影響を与えられたと推察される。

This study examined developing teaching Practice about Meaning in Life for junior high school students. At first, questionnaire of meaning in Life scale for junior high school students was developed. A questionnaire made on considering PIL (Purpose-in-Life) Test Part-A was given to 328 of students at three junior high schools. Based on the results of a factor analysis of this questionnaire, three different factors from 11 items 1) fulfillment in life, 2) self - esteem, and 3) purpose of life were found. This questionnaire was used for investigating the effects of a teaching practice about self - esteem and purpose of life on students in junior high school. When comparing those students with the non-continuous performing students, as a result of two factor variance analysis increasing before and after this practice for continuous practice students. This result infers that this practice had the effects on three factors.

キーワード：生きる意味、自己効力感、中学生

Key words : meaning in life, self-esteem, purpose of life, junior high school students

1. 問題意識

(1) 中学生の発達段階

児童期は、「理想化」と「同一化」が発達の特徴として現れ、まだ自己の意識が未成熟でもあり、自分自身をメタ認知することが十分にできない場合が多い。青年前期に入ると「同一性」の獲得がテーマになる。Erikson (1959) がその発達課題を「自己同一性の確立」としたように、青年前期は「自分とは何か」「自分は何になりたいのか」など、本当の自分、正真正銘の自分自身と向き合う時期である。

中学生を中心とする青年前期には、「同一化」から「同一性」に課題が移り変わる大きな変化の中で、学校不適応も散見されるようになる。小学校から中学校に入ると小学校までは数百人に1人というような単位の不登校数だが、中学校に入ったとたんに30人に1人の割合に増加する。中学校に進むと学校システムの変化やいじめの件数が増えるなどといった「中一ギャップ」の議論もあり、それらへの対応も必要であると思われるが、この時期に表れる孤独感や自分自身の中に感じるまとまりのなさに対する課題の影響は大きい。

青年前期に入ると、児童生徒は自分自身を意識し始めるが、それは自分と他者を明確に区別するということでもある。その後、青年後期に入り自分らしさを獲得すると、青年はそれほど他者が気にならなくなる場合も多いが、他者を気にしながら自分らしさを獲得していく期間であり、自分が自分らしくこれでいいと思える前段階にある青年前期にある児童生徒は大変不安であり、混乱も生まれ、孤独感を味わうこともある。

自分自身をメタ認知するような感覚は児童期には見られず、青年前期に顕著になる。このような時期にある中学生にとって、社会性の獲得という課題は、自分自身との関係づくりという課題と重なっている。青年前期には、「自分の良いところ、そうでないところ」をより自己認識するようになり、自分のありのままを肯定的に受けとめることが難しくなったり、否定的に捉えてしまったりするような傾向も多くみられるようになる。

もう一人の自分と自己評価する自分との関係が悪い（「私は自分が嫌い」）と、自分を認められない心理的傾向がみられるようになる。さらにそれが、「他者の前に出られるような私ではない」という感覚につながるこ

* 兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 教授

令和元年10月18日受理

** 姫路市立中学校

もある。そのような場合には、自分で自分の行動を縛ってしまったり、自分自身を傷つけたり、不適応感を持って生活をしていたりするようになる場合もある。このような傾向は、他者関係にも表れ、青年期特有の他者関係、自己受容の課題や、自尊感情の低下を生じさせる要因の一つとなる。青年前期に、自分のありのままを肯定的に受けとめ、否定的に捉えないようにすることは非常に重要であると思われる。

(2) 社会的背景が中学生に与える影響

これまで述べたように、多くの中学生には、他者の目や評価に敏感になる傾向がみられ、自己への要求や理想水準も高くなる。現実の自己に満足できず否定的な自己の面に目が向きがちになり、それが「自己嫌悪や自己への劣等感(岩田,2007)」を大きくする傾向に結びつくと考えられる。その一方で、社会的背景が青年に与える影響についても考察しておく必要がある。

平成25年度我が国と諸外国の若者の意識に関する調査(内閣府,2014a)は、「私は自分自身に満足している」「自分には長所があると感じている」の質問に対して『そう思う』と回答した割合が、双方とも7か国中で一番低いことを報告している。また、「あなたは、自分の将来について明るい希望を持っていますか」という質問においても7か国比較では日本が最も低い割合であった。調査報告は、「日本の若者が感じている将来への希望は『自分への満足感』や『自国の将来性』と関連していることが考えられる」と考察し、「『自分に満足している』または『自国の将来は明るい』とする若者は、『将来の希望がある』と感じている割合が高い傾向にある」と続けている。青年前期の年代は、社会の今後に対する安心感を持っているとは言い難い現状であるといえる。

一方、平成25年度青少年を対象とする調査(内閣府,2014b)では、「将来のためにも、今、頑張りたいと思うか」の質問に対する中学生の『そう思う・どちらかというと思う』の回答は94.6%であり、青年前期にある中学生の将来への前向きな意志の表れも見て取れる。将来に対する不安を持ちつつ、自身の展望に向けて前向きに今に取り組もうという意志を示していると思われる中学生にとって、自己肯定感、自尊感情に裏打ちされた人生の意味の模索は重要な課題であると考えられる。

堤(1994)は、むなしさの経験的水準が中学生の時期には高く、高校、大学へと移行するにつれて低下することを示した。実存的空虚感の高まりは、発達上必要な段階だという考え方もあると思われる。しかし、心理的に危機的な状況に陥る中学生も実在することから考えると、学校教育においても、自分を否定的に捉えることなく、自己をありのまま肯定的に受けとめられるような自己意識を持てるようにすることへの支援が必要である。

(3) ロゴセラピー

このような中学生の心理的傾向、社会的背景を鑑み、中学生に対する「自分自身への肯定感」を高め、「生きる意味」を考える授業プログラムの開発は有意義であると思われる。本研究では、これらへの関わりを深めることができる授業プログラムの開発を試みた。その際、授業プログラムの効果・有効性を測定するための尺度開発が望まれるところである。中学生に対する「自分自身への肯定感」を高め、「生きる意味」を考える授業プログラムの開発にあたって本研究では、人生の意味・目的を重視する実存的心理療法であるロゴセラピー(logotherapy)(Frankl, 1956)を参考にして授業を構築した。

ロゴセラピーは実存分析療法とも呼ばれ、logos(意味・精神)がその中心に置かれる心理療法である。ロゴセラピーは、精神分析学派の「快楽への意志」やアドラー派の「権力への意志」とは異なる人間の価値を提唱するものであり、「意味への意志(Frankl, 1969)」を人間にとっての実存の本質とする考えを示している。

フランクルは、人生において実現すべき意味として三つの価値領域を示している。①創造価値；活動し創造することによって実現される価値、②体験価値；何かを体験することで、世界から何かを受け取り、それによって実現される価値、③態度価値；病気・死・過去・障害など自分ではどうしてもできない状態、変えることができない運命に直面したとき、そこで取るある態度によって実現される価値の三領域である。フランクルは、たとえ「創造価値」や「体験価値」が奪われた状況に置かれたとしても、なお充足すべき意味として「自ら正しく苦悩すること」の意味(「態度価値」)が人間には残されていると考えた。ロゴセラピーの最終目標は、相談者が人生の目標と目的を見出すよう援助することであるといえる。

自分自身の存在に対する肯定をめざすロゴセラピーの人間観にふれ、生きる意味を見出すことの大切さを各人が持つことを目指した授業を受講することは、中学生にとって意味深いものになると思われる。同時に、その思想の深さへの理解に対する困難さも想定されるものの、その考えの一端にふれることによって、中学生に対する「自分自身への肯定感」を高め、「生きる意味」を考える授業プログラムの構築ができるのではないかと考えた。

ロゴセラピーの理論を授業展開の中心課題に据えるに当たっては、我が国における中学生の発達段階を考慮した適切な授業構築を考案する必要がある。ロゴセラピーはあくまで心理療法であり、成人を対象とした「人生の意味・目的」を見出すためのものであるため、その考え方をそのまま伝えるのではなく、中学生に必要な

内容・項目を考案する必要がある。そしてその配慮は、本論で検討する中学生を対象とした「生きる意味」に関わる授業プログラムのための測定尺度開発の試みにおいても同様である。

(4) PIL (Purpose-in-Life) テストの検討

PIL テ ス ト (Purpose in Life Test) (Crumbaugh & Maholick, 1969) Part-A は、ロゴセラピーに基づいて開発された 20 項目の質問紙である。その内容は、人生へのふりかえりを中心とした質問群で成り立っており、日々の充実感、人生の目的、存在価値、将来展望、生死に関する直接的な質問、自分自身に対する信頼感に関する 2 文のうち自分の真実に近いものを 5 件法で回答する形式を用いている。一因子として解釈され用いられている PIL テスト Part-A であるが、各質問項目の意味を再検討する中で、その因子構造もまた再検討されてきている。(中井, 2010)

PIL テストの実施対象は中学生以上とされているが、日本における中学生を対象とした実施報告は見いだせない(佐藤・山口, 2008 など)。前述したように、青年前期にある中学生にとっても「生きる意味」に着目することは必要であると考えられるものの、PIL テスト Part-A の質問項目を概観すると、直接死に関わる質問や人生をふりかえることを問うといった成人期以降を対象とすることが望まれるのではないかと考えられる内容項目が多くみられ、中学生への実施を躊躇される内容であると考えられる。中学生を対象とした質問項目を作成しその再検討を行うことによる、中学生にとっての「生きる意味」を見出すことができる測定尺度の作成が望まれるところである。

2. 本論の目的

これまでの議論をもとに、本論では、中学生を対象とした「生きる意味」への認識に関する調査を実施し、その結果をもとにして、中学生を対象とした「生きる意味」に関する測定尺度を作成する。次にロゴセラピーの理論をもとにした授業プログラムを作成し、作成された測定尺度を用いて、授業プログラムが中学生に対する「自分自身への肯定感」を高め、「生きる意味」を考える授業プログラムの効果測定を行うことを研究の目的とする。

3. 方 法

(1) 調査項目の作成

質問項目の原案は、ロゴセラピーに基づいて開発された PIL (Purpose-in-Life) テストの英文原版 (Crumbaugh & Maholick, 1969)、および日本版 (オリジナル版) (PIL 研究会, 2002) の内容、さらに中学校教員への「生徒の充実感」に関する聞き取り調査を参考にして考案された。本研究は、PIL の趣旨に通じているものでありつつ、

中学生にとっての「生きることの意味・目的」などに焦点化するものでなければならない。質問紙作成にあたっては、本研究の対象が中学生であることを考慮し、中学生の発達段階に応じた回答のしやすさにも配慮しながら内容が検討された。作問にあたっては、現役の中学校教員、青年期臨床心理学を専門とする大学教員、20 代前半の大学院生による検討を経るようし、作成された質問項目を取捨選択した。その結果、質問項目として 20 項目を採用し、次の留意点をもとに質問項目の原案が作成された。

PIL テスト Part-A は 2 文のうち自分の真実に近いものを 5 件法 (あてはまる・やや・どちらともいえない・やや・あてはまらない) で回答する形式を用いているが、回答の曖昧さを減少させ、また中学生の回答の容易さを向上させるために、1 文について 5 件法で回答する形式にした。また、生死に関する直接的な質問は、中学生の回答後の精神的な負担を考慮して不問とし、日々の充実感をふりかえる内容の質問項目とした。さらに、人生をふり返る質問群については、中学生の発達段階を考慮して、今後の人生の目的に関する質問に置き換えた。各項目について 5 件法により回答を求め、得点化した。

(2) 調査の対象および調査時期、手続き

A 県 B 市立 C, G, H 中学校の 2 年生を対象として、20XX 年 12 月中旬に調査を依頼した。C 中学校は B 市の中心部に位置し小規模校で授業実施校、D 中学校は B 市の中心部の中規模校、E 中学校は B 市の周辺校の中規模校である。有効回答数 382 名 (C 学校 91 名、D 中学校 125 名、E 中学校 166 名) であった。

質問紙 (アンケート A) は、授業時間の一部を利用し、学級担任の指導のもとに実施した。所要時間は 15 分程度で実施。授業を実施する C 中学校では、さらに実際に具体的にどのような悩みや考えを個々人が持っているかを調査するために文章完成法 (アンケート B, 8 項目)、自由記述 (アンケート C, 1 項目) を同時に実施し、所要時間は 30 分程度であった。

調査は、以下の①～⑦に沿って実施することにより倫理的配慮に留意した。①調査用紙には無記名で記載させることとし、②回答によって成績など学校生活に何ら不利益を受ける事がないこと、③得られた情報は今回の調査目的以外には使用しないことについて回答用紙に記載した。但し、再検査を予定する生徒群に対しては、④出席番号の記載を求めることとしたが、それによって個人が特定されるような利用はしないことを口頭で伝えた。また、全員に対して、⑤調査への協力は回答者の自由意思であること、⑥これらのことが調査への回答をもって同意されたとすること、⑦回答の提出は生徒の自由意志とすることについて口頭で説明された。

4. 「生きる意味」への認識調査の結果

(1) 因子分析の結果

中学生にとっての「生きることの目的」に関する全 20 項目について、有効回答数 328 名のデータをもとに主因子法による因子分析（プロマックス回転）を実施した。20 項目に対して主因子法を適用した結果、因子負荷量が 0.39 以上を示した 11 項目を採用し、因子数を 3 因子と決定し、3 因子の項目の内容を参考にして次のように命名した（表 1）。

第Ⅰ因子「生活の充実感（ $\alpha = .780$ ）」は、「毎日、いつも面白くてわくわくする」「ふだん、元気いっぱいではりきっている」などの 4 項目を含み、日々の生活の期待感や満足を表す項目であると考えられる。第Ⅱ因子「自尊感情（ $\alpha = .717$ ）」は、「何かにつけて、自分は役に立たない人間だと思う」「物事を人並みにはうまくやれる」などの 4 項目を含み、自尊感情、自己肯定感の項目と考えられる。第Ⅲ因子「人生の目的（ $\alpha = .745$ ）」は、「人生の目的やすべきことをみつけられていない」など 3 項目を含み、人生に対しての目的や自己実現についての項目であると考えられる。

(2) 妥当性の検討

得られた因子分析結果は、3 名の現職教員、教育心理学を専門とする大学教員によって内容的な妥当性が検討され、中学生が「生きる目的」を考えるうえで重要な

内容を含んでいること、P I L の項目との比較から中学生の段階における生き方のインベントリーとして適切であることが確認された。また、調査対象者のうち 32 名については、同時期に調査 2 として、『自尊感情と心理的健康との関連再考』（中間, 2013）の「自尊感情」の因子項目、および「自己肯定意識尺度」（平石, 1990）の項目を含めた 26 項目の質問紙を同時に実施した。自己肯定意識尺度には、「自己受容」「自己実現的態度」「充実感」の質問項目があり、これらは本研究の因子分析により得られたものと類似しているといえる。自己肯定意識尺度を「自己肯定意識」因子と名付け、本研究の 3 因子得点と調査 2 の「自尊感情」「自己肯定意識」間においてピアソンの相関係数を算出したところ、「自尊感情」と「自尊感情」の間に .713 の相関が得られた。「生活の充実感」「人生の目的」と「自己肯定意識」との間には .657, .644 の中程度の相関がみられた。「生活の充実感」や「人生の目的」は現在の「自己肯定意識」と関連していると考えられ、基準関連妥当性についても一定の妥当性を見出せたと考えられた。（表 2）

表 2 各要因と調査 2 の相関（ピアソンの相関係数； r ）

	生活の充実感	自尊感情	人生の目的
自尊感情	.515	.713	.469
自己肯定意識	.657	.580	.644

表 1 「中学生用・生きる目的」尺度の因子分析（プロマックス回転後）

項 目	I	II	III
I 生活の充実感			
2 毎日、いつも面白くてわくわくする	.911	-.004	-.122
1 ふだん、元気いっぱいではりきっている	.754	-.020	-.019
5 自分のはのびのびと生きていると感じる	.581	-.008	.030
6 自分なりに個性を大切にしている	.528	.071	.069
II 自尊感情			
18 何かにつけて、自分は役に立たない人間だと思う※	-.095	.948	-.062
17 自分には、自慢できるところがあまりない※	.023	.603	-.023
12 物事を人並みにはうまくやれる	.080	.467	.024
13 私は責任感のある人間である	.143	.399	.071
III 人生の目的			
20 人生（将来）の目的やすべきことをみつけられていない※	-.078	-.091	.836
8 人生（将来）の目標の実現に向かって全く何もやっていない※	-.080	.104	.640
3 生きて（生活して）いくうえで、はっきりとした目標や計画がある	.252	.061	.591
因子間相関	因子 I	.469	.416
	因子 II		.511
α 係数	.788	.717	.745

(3) Cronbach の α 係数・再検査法による信頼性の検討

3 因子の内的整合性は、Cronbach の α 係数による検討によって検証され、第 I 因子 = .788, 第 II 因子 = .717, 第 III 因子 = .745 の値を得た (表 1)。また、再検査法による反復信頼性についても検証した。さらに、中学 2 年生 136 人に 2 週間の間隔において 2 度同じ調査を実施した結果、ピアソンの相関係数はそれぞれの因子で第 I 因子 = .804, 第 II 因子 = .651, 第 III 因子 = .872 の値を得た (表 3)。

表 3 各要因の再検査法による得点結果

	平均 (標準偏差)		相関 (r)
	1 回目	2 回目	
生涯の充実感	13.5 (3.44)	14.0 (3.82)	.804**
自尊感情	9.78 (3.37)	9.97 (3.47)	.651**
人生の目的	12.8 (2.47)	11.9 (2.28)	.872**

再検査による第 II 因子の相関値が .70 を下回っているが、2 週間の間に生徒は自尊感情を高める可能性がある内容の映画を鑑賞し、その後生徒の清掃態度などに変化が見られており、自尊感情に変化が生じる要因が考えられた。また、その状態であっても第 II 因子の相関値は .60 を上回る値を得ており、Cronbach の α 係数においては .70 を上回る妥当な値を得ていた。第 I 因子、第 II 因子に関しては、.80 を上回る高い相関が示されていたことと合わせて、本調査が「中学生の生きることの意味・目的」を測定するに際して中程度の信頼性が得られたといえる。以上の結果により、この尺度に信頼性が認められると判断された。これらの結果より、本尺度の 11 項目 (表 1 の結果) を授業評価に应用することが可能であると判断した。

5. 「中学生の自己考察 (自己受容と生き方)」のプログラムの開発と効果検証

(1) 対象および調査時期、手続き

A 県 B 市立 C 中学校 3 年 D 組 (男子 14 名, 女子 16 名, 計 30 名) を対象とした。また統制群として「中学生の自己考察 (自己受容と生き方)」の授業プログラムを実施しない 3 年 E 組, F 組 (男子 27 名, 女子 33 名) を設定した。実施は、201X 年 4 月下旬～6 月上旬の 6 日間、A 県 B 市立 C 中学校 3 年 D 組教室において、筆者 (山下) が総合的な学習・学活・道徳時間を利用して 1 時間×6 回行った。また効果測定のため、プログラムの事前、事後 2 カ月後 (フォローアップ) に「中学生用・生きる目的」尺度の回答を求める形式で実施した。

(2) 授業プログラム

中学生にとっての「生きる」目的に関する実態調査の

因子分析結果により、3 因子 (「生活の充実感」「自尊感情」「人生の目的」) が抽出された。それらの構造を参考にしつつ、中学 3 年生が今後の人生を進めていくにあたって、自己理解をもとにした自己受容を促進し、将来経験するであろうさまざまな状況下においても、目的を持って生きることが生活を充実させるうえで重要であるということを理解させる全時間 6 時間の授業プログラムを考案した。授業に際しては、『Myself & Mylife』と命名したワークシートを毎時間作成し、生徒にセルフモニタリングを促すようにした。

第 1 時間目は、中学 3 年生の成長段階を自我の発達という観点から考える内容の授業を展開した。授業を始めるにあたって、自分自身に目を向け、これからの「自分自身」に注目し、より深く考えるような授業を行うことを示した。発達段階として自分自身が自我の存在を自覚しつつある時期であることを知ることは、中学生にとって、現在の、そして今後の「自分」自身について考えていく一助につながる。

次に、20 答法 (Khun&McPartland, 1954) を参考として、「私という人は…」に続く自由記述に回答させた。自分を対象化して記述をすることで自分自身をメタ認知することを意図した。次に、記述内容を振り返らせ、内容が良いと思う記述 (肯定的評価)、直したい記述 (否定的評価)、どちらでもない記述 (中性的評価) に 3 分類させ、自己評価の傾向を気付かせた。授業後には、筆者 (山下) がクラス全員の記述内容をまとめた。

第 2 時間目ではまず、前時の記述内容をのまとめを生徒全員に共有させた。他者の記述内容にふれることによって、生徒はさらに自分自身のメタ認知を進めると考えた。なお、前時に記載内容の公表の是非を確認しており、1 名が公表を希望しなかったためその記述は除外した。

次に、生徒に否定的評価の記述項目の中で今後改善したいと思う項目を肯定的にリフレーミングし、内容を捉え直してみるよう求めた。ここでは、肯定的に自分自身を捉えるのが良いという意味づけではなく、その作業を通して多面的な見方や考え方ができることに重点を置くようにした。最後に自分ではリフレーミングできなかった項目、次時に友人にリフレーミングしてもらいたい項目を挙げさせ、シートに記載させた。

3 時間目では、前時のリフレーミングをさらに進展させた。本授業は個々の自己像を扱う授業ではあるが、同時にクラス単位で授業を実施していることを踏まえ、他者の違った意見や考え方を相互に参考にできるよう、他者によるリフレーミングにふれるようにし、各人のものの考え方や見方をさらに広げることを企図した。

4 時間目では、導入で前時の他者によるリフレーミングについてふれた後、絵本「たいせつなこと」(Brown

& Weisgard, 1990) を用いて自分としてあることの大切さについて考えさせた。この絵本は、さまざまな“大切なもの”を考えながら、最後に“あなたにとってたいせつなことは…”と問う展開になっている。「自分」にとって大切なものを自由に想起させながら、最後に“あなたがあなたたである”ことと、“自分自身の持つ在りのままを受容”する大切さについてふれた。

5, 6 時間目は、眼前にある具体的な将来への進学や進路への展望よりも、もう少し広い枠組としての“人生”を捉えさせ、今後生きていく上で困難な状況に遭遇した場合や、乗り越えていかなければいけない必然的な立場に置かれた時、何が必要なのかを考えさせた。「生きる」には生命維持以外に、精神的なものとして人生の“目的”が重要であることを取り上げ、人生に目的を持つ意味を考えさせる授業を展開した。

また、 فرانクルの人生についても紹介した。第二次世界大戦中のアウシュビッツの様子は、現代と時代が大きく違い生徒には理解しづらいと思われたが、目的を持って生きること、生きること自体に目的があり延命にも大きく影響した態度価値に触れることとした。さらに、フランクル心理学の中の「態度価値」に触れ、目的や目標を持ちつつ生きることが、困難な状況を乗り越えるうえで重要な一つであること、生きるために努力をすること自体に生きる意味があることを伝えた。さらに、その基底には「自分」があり、「自分」というリソースを元に“何をするか”“何ができるか”を考え行動していくことが、人生において困難を乗り越えたり、回避したりするうえで重要であり、それは自己受容の上に成り立っていることを再度確認した。

(3) 「生きる意味」への認識調査による授業評価

① 2 要因分散分析による結果

授業プログラムを実施した前後の因子 1「生活の充実感」得点の平均値と標準偏差を求め、これを従属変数とし、群 (2) × 時期 (3) を独立変数とする 2 要因分散分析を行った結果、時期による主効果 ($F(2,176) = 17.30, p < .01$), 群 × 時期の交互作用 ($F(2,176) = 9.10, p < .01$) で有意であった。群の効果 ($F(1,88) = 1.21, n.s.$) に差はみられなかった。また、時期 (3) を独立変数とする単純効果の検定の結果、実践群のみに時期による有意差 ($p < .01$) がみられた。多重比較の結果、実践群では、事後テスト、事前テストの順に平均得点に差が見られた。(表 4)

因子 2「自尊感情」得点の平均値と標準偏差を求め、これを従属変数とし、群 (2) × 時期 (3) を独立変数とする 2 要因分散分析を行った結果、時期の主効果 ($F(2,176) = 11.41, p < .01$), 群 × 時期の交互作用 ($F(2,176) = 5.39, p < .01$) で有意であった。群の効果 ($F(1,88) = 3.13, p < .10$) に有意傾向がみられた。また、時期 (3)

表 4 因子 1「生活の充実感」の分散分析結果

群	事前	事後	Follow up	多重比較	F 値
実践群	13.4 (3.4)	15.1 (2.7)	15.6 (2.4)	事後>事前	A:17.30** B:1.21
統制群	15.3 (3.4)	15.3 (3.3)	15.8 (3.1)		AB:9.10**

上段：平均値、(下段)：標準偏差、** $p < .01$

A：時期の主効果、B：群の主効果、AB：交互作用

表 5 因子 2「自尊感情」の分散分析結果

群	事前	事後	Follow up	多重比較	F 値
実践群	11.3 (3.9)	12.9 (2.7)	13.1 (2.6)	事後>事前	A:11.41** B:3.13†
統制群	13.5 (3.6)	13.6 (3.5)	14.0 (3.4)		AB:5.39*

上段：平均値、(下段)：標準偏差、** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

A：時期の主効果、B：群の主効果、AB：交互作用

表 6 因子 3「人生の充実感」の分散分析結果

群	事前	事後	Follow up	多重比較	F 値
実践群	9.2 (3.7)	10.7 (3.5)	11.1 (2.7)	事後>事前	A:12.31** B: .44
統制群	10.7 (3.4)	10.6 (3.2)	11.1 (3.1)		AB:6.64**

上段：平均値、(下段)：標準偏差、** $p < .01$

A：時期の主効果、B：群の主効果、AB：交互作用

を独立変数とする単純効果の検定の結果、実践群による有意差 ($p < .01$) がみられた。多重比較の結果、実践群では、事後テスト、事前テストの順に平均得点に差が見られた。(表 5)

因子 3「人生の目的」得点の平均値と標準偏差を求め、これを従属変数とし、群 (2) × 時期 (3) を独立変数とする 2 要因分散分析を行った結果、時期の主効果 ($F(2,176) = 12.34, p < .01$), 群 × 時期の交互作用 ($F(2,176) = 6.64, p < .01$) で有意であった。群の効果 ($F(1,88) = .44, n.s.$) では差はみられなかった。また、時期 (3) を独立変数とする単純効果の検定の結果、実践群による有意差 ($p < .01$) がみられた。多重比較の結果、実践群では、事後テスト、事前テストの順に平均得点に差が見られた。(表 6)

② 感想及び自由記述の結果

第 1 時 20 答法

プログラム開始前に実施した 20 答法で、生徒自身が自己評価した結果は、否定的評価が 67%, 中性的評価が 23%, 肯定的評価が 23% の割合であった。否定的評

価の生徒の感想には、「直すところが多い」「良くない所が多かったので直していきたい」といった自分自身を反省するような内容が多くみられた。一方、授業後の感想記述では「色々書いていくと、直すところしかないと思っていたら意外と良い所もあった」「実は個性的であった」等の新たな自己評価・気づきを得た生徒の感想がみられた。「直す事が多いので、将来が心配である」「自分のことを見られるので少し気持ち悪い」という配慮を要する感想もあった。他には「直したいところが多かったけど、それも自分だから別に良いかなと思う」と、自分の良くないところも受けとめている2,3名の生徒の感想もあった。またおよそ半数の生徒の感想記述からは、「普段自分のことを考えることはなかった」「心の中では思っている、実際に書いてみると書きにくい」など自身を振り返る作業が初めての経験であることに新鮮さを感じている印象を持たれる内容記述がみられた。

第2時 個人によるリフレーミング

「少し、考え方を変えてみるだけで、良い部分も見つかるのだということには驚いた」「物事を悪い方向ばかりに考えなくてもいいと思った」といった自身の良くないと思っているところがリフレーミングにより変化したり、自分を否定的に捉えていたところが軽減できたりしたという内容記述が53%の生徒からみられた。中には、「よい気持ちになった」「嬉しかった」などの感想もあった。また、リフレーミングで否定的なものが肯定的になりつつも、「直す所はなおしていきたい」と、さらに自分自身の課題を挙げた生徒の記述が7名からみられた。一方、4分の1の生徒に、リフレーミングから「様々な考え方がある」、「人によって見方の違いがある」といった考え方の拡張に関する記述が読み取れた。中には、「直したい所を良い所にするのは難しかったし、それは本当に良い所なのかと思った」とリフレーミングを疑問視する意見(1人)もみられた。

第3時① 他者(グループ)によるリフレーミング

リフレーミングをグループで実施した感想の半数は、「1人1人違う意見や考え方があるのだと改めて感じた」等、物の見方や考え方が多様にあることの気づきであった。グループで友人からリフレーミングされたことで、「友達にリフレーミングをしてもらって嬉しかった」「楽しかった」という承認された気持ちの感想があった。一方「褒めてもらい過ぎ」という内容もみられた。

第3時② 自分への言葉かけ

『自分への言葉かけ』の記述については、25名中14名が10個の言葉かけの欄に対して平均5個以上の言葉かけの記述があった。その内容は、「相手が見て嫌な気持ちになるのなら感情を顔に出しすぎないように気を付けよう」「新しい事は挑戦しないと分からないよ」等、励ましやアドバイスの言葉かけが殆どであった。これら

に含まれない内容としては、3名が「個性を大切に」「自分を信じてがんばれ」「一緒に頑張っていこう」等、自分への励ましの内容であり、1名は「頑張りすぎないで」と自己を労わる様子であった。また、1名は言葉かけが無かった。

第4時 絵本「たいせつなこと」

絵本の問いかけの「あなたにとってたいせつなことは」に対する回答(複数回答あり)の内容について、回答数の多い順に整理すると、1.生きる(生命維持に関すること)こと(12名)、2.人とのかかわり(人と話す、友人と遊ぶ)・存在(家族、友人)(10名)、3.自分らしく生きる・自分を大切にする(個性、性格)(8名)、6.目標とする生き方(自分でなんでもやり遂げていく等)(7名)、5.勉強する(5名)、6.部活、趣味や興味(4名)の順になった。その他の回答には具体物(お金、自分の大切としている物)に関する記述があった。絵本の問いかけは「あなたにとって大切なことは」「あなたがあなたであること」と書かれており、それを聞いた後の感想として「自分の大切さについて再確認した」という記述が生徒の3分の1にみられた。

第5時 「生きる」目的①

「人が生きるために必要なもの」として生徒が記述した内容の半数以上は、「生命維持に必要な物資(食料・水・火等)」に関するものであった。次に多かったのは、「個人の能力や精神的な面(諦めない気持ち、生きる気力、強い心、判断力、知力、ストレスを溜めないなど)」に関する記述であった。他には、「他者関係(友人と協力する、人を思いやる心等)」に関する回答がみられた。授業の後半にフランクルについて紹介したことを受けたと思われる、「目的」「目標」「強い意志」「希望(心)」「笑顔」などの記述も15人と多くみられた。

第6時 「生きる」目的②

『現在の生徒の目標』については、80%(24人)の生徒に高校進学、成績向上、勉強に励む等、進路に関する記述がみられた。さらに「部活動」「自身の生活上の注意点」と続いた。『将来の人生の展望』に関しては、46%の生徒が「希望する仕事に従事する」「同じ割合で具体的な目標はないが楽しい豊かな人生を送りたい」といった希望を示した。他には、「死んでも悔いのない人生」「目標はないが平凡な人生」という回答があった。また、「現在自身が取り組んでいること(など)」に関する記述は平均して5件みられた。

全授業を通しての感想

6時間の授業を終えて、プログラムの全体の感想(自由記述)を、①『自己理解』②『自己受容』③『目的・生き方』④『その他』に分類した。(Table 8)

①『自己理解』には57%の生徒が該当し、「自分のことを考えることがあまりなかった」等を含む「自己に

向き合う時間を体験したことが今回初めてである」という内容であった。「自分の像がはっきりした」「自分はこう思っているんだと分かった」と自分の性格や思考の傾向を再確認できたという意見が多い一方、「自分について考えるのは難しかった」という意見もある。②『自己受容』では、「自分を思うことが大切」「自分は自分である」と自身を肯定する内容が散見された。また「自分にとって大切なのは命や生き方」と、自己存在や生命に言及しているものもあった。ある生徒は「自分は自分が好きでないのが分かった」とし「それについてこれから取組んでいけば成長できる気がした」という自分自身への改善の促進への期待を示すものもあった。③『目的・生き方』については、目的を持って生きる意味を記述している生徒が多い中、「自分のやっていることは、1つ1つ目標や意味があることが分かった」と目的の意義を考えている生徒の意見がみられた。④『それ以外』では、人により考え方や感じ方の違いがあることの気付きや、友人と自身との思いや悩みで共有できた等の安心した気持ちの感想が散見された。

4. 考察

本論の目的は、中学生を対象とした「生きる意味」への認識に関する調査を実施し、その結果をもとにして、中学生を対象とした「生きる意味」に関する測定尺度を作成し、ロゴセラピーの理論をもとにした授業プログラムを作成して、作成された測定尺度を用いて、授業プログラムが中学生に対する「自分自身への肯定感」を高め、「生きる意味」を考える授業プログラムの効果測定を行うことであった。以下に各内容について考察する。

(1) 「生きる意味」への認識に関する調査

本論では、中学生を対象とした「生きる意味」への認識に関する実態を調査し、その結果をもとにして、中学生を対象とした「生きる意味」に関する測定尺度を作成することを試みた。最初に、因子分析の結果とその尺度構成の妥当性・信頼性が検討された。その結果、3因子11項目からなる「中学生用・生きる目的」尺度が抽出された。

作成された測定尺度は、中学生に対する「自分自身への肯定感」を高め、「生きる意味」を考える授業プログラムの効果測定に用いられるものである。死生に関する直接的な質問を省いたり、根源的な実存に対する質問としては十分ではない内容であったりすると思われる質問内容であるため、ロゴセラピーが目指す実存に直接ふれるような内容とは言えないと思われるが、中学生なりの現在、未来の自分自身に対する「人生の意味・目的」に関わる質問内容を抽出することができたと考える。日々の充実感をふりかえる内容の質問項目や今後の人生の目的に関する質問として、第Ⅰ因子「生活の充

実感」、第Ⅱ因子「自尊感情」、第Ⅲ因子「人生の目的」はそれぞれ「中学生用・生きる目的」尺度として採用されることが妥当であると考えられた。

また、本調査の結果は、中学生が「生きる意味」についてどのように考えているかを知ることにもつながるため、授業プログラム作成において、中学生にとってどのような授業プログラムが必要であるかを考察する材料になると考えた。本質問紙が、中学生の現在の感覚を捉え、授業に生かす材料になることが期待される。作成された測定尺度は、中学生に対する「自分自身への肯定感」を高め、「生きる意味」を考える授業プログラムの効果測定に用いられた。また、本調査の結果は、中学生が「生きる意味」についてどのように考えているかを知ることにもつながるため、授業プログラム作成において、中学生にとってどのような授業プログラムが必要であるかを考察する材料として生かされるものとする。

(2) 授業プログラムの評価

抽出された測定尺度は質問紙として整理され、全6時間からなる授業プログラムを評価するための質問項目とされた。質問紙による効果測定を、事前、事後、フォローアップテストとして実施した結果、実践群では、授業後には、「生活の充実感」「自尊感情」「人生の目的」のすべてに有意な得点の向上がみられ、フォローアップにおいても授業終了時の得点を維持していた。

以下に「自尊感情」「生活の充実感」「人生の目的」の各3因子について、各因子に関わる授業内容と得点変容に関する関係性を整理して考察する。

① 自尊感情

「自尊感情」に関わる自分自身の今を振り返り、今後への進展を促すことを企図して、授業の前半では「自分は自分をどのように捉えているのか」について想起・表現させ、その結果をもとに「自分を良いと思えるところそうでないところ」について考えさせたり、その結果をより受け入れられたりすることを促す授業内容を進めた。具体的には、自分を否定的に捉えている箇所をリフレーミングさせることで自己受容・自己理解を深めるよう促した。(第1,2,3時)さらに、「肯定的、否定的な両面を含めて自分」であるという感覚にふれさせるようにし、生徒の自己受容感の進展を促した。(第3,4時)

自分へ言葉かけ、絵本「たいせつなこと」を用いた授業等、自己理解・自己受容を目的とした授業を実施した結果、自尊感情の得点が高くなった。授業において(生徒のプライバシーに配慮しつつ)生徒の意見や感想を公表したことは、具体的に自身を振り返る機会を生徒に提供したと思われる。友人の悩みや考えを共有し、グループで行ったりリフレーミングの体験は、友人からの承認を促進した可能性があると考えられる。但し、その一方で「今回のようなことは自分では一番苦手なこと」と自己理

解や他者との共有を快く受けとめていない生徒もあり、そのような生徒への内面に配慮した授業づくりやフォローは今後の課題である。

② 人生の目的

授業の後半は、「生きていくこと」について考える内容としたが、「人生の目的」因子得点が授業後に上昇するという結果を得た。中学3年生は進路選択の直中の時期にあり、これからの自分自身の生き方を考える授業(第5, 6時)は、生徒にとって時期的には生徒にとって身近に捉えることができる課題でもあるといえる。「自分にとって大切なことは生きること(自由記述)」等の意見が数人(5人)から記述され、「人生の目的」として基本的な「生きること」自体への思索を進めた生徒がいたことが確認できた。自己の存在を肯定する意見は自己受容にも関連しており、本授業は生きること自体を考えさせることにつながるものであったと思われる。

フランクルの人生について紹介した内容については、目的を持って生きること、生きること自体の意味に対する生徒からの「感銘を受けた」との感想を得ることができ、強い印象を与えたことがわかる。生徒にとっては、想像ではあるが極限状態の中から生きる目的の意味を学んだものと考えられる。

しかし一方で、自由記述の感想には「生きるためには前向きに目的や目標が大事」等の定型的な感想も散見された。「将来」や「人生」、「生きる上で大切なこと」について考える授業内容は、生徒にとって抽象的でイメージが掴みづらいものであったという側面もあり、考察が難しい生徒も少なくはなかったと思われる。生徒の今後にとって、実感できる授業内容をさらに模索する必要があると思われる。

③ 生活の充実感

「生活の充実感」因子と「自尊感情」因子間の相関は.438、「生活の充実感」因子と「人生の目的」因子間の相関は.434であり、両者の得点向上は「自尊感情」得点の向上に影響を与えた可能性がある。「生活の充実感」因子の質問項目である「自分はのびのびと生きていると感じられる」「自分なりに個性を大切にしている」の2項目は、自己受容につながる自己意識に関わる内容項目であると考えられることもできる。また、「毎日いつも面白くてわくわくする」「ふだん元気いっぱいではりきっている」の2項目に関しても、授業では直接的に介入するプログラムはなかったものの、第6時で「楽しい生活を送る」ことを将来の夢と記載した生徒が3分の1みられたことを鑑みると、直接的な授業内容として「生活の充実感」について直接取り扱うことがなかった今回の授業プログラムであっても、前向きな充実した生活への意識の向上に貢献した可能性があると考えられる。

(3) 生徒の記述からの考察

プログラム実施前後で得点の合計が10点以上上昇した生徒が5名おり、いずれの生徒も事前の得点は低く、特に自尊感情の得点が低かった。全プログラム後の5名の共通する感想として、「自分を思うこと」や「自分を大切にし、認めること」等の大切さが示されており、自己受容の傾向が進んだと考えられた。また、「自己像の明確化」の大切さ、「自分に大切なこと」への理解、「命や将来の生き方」、「自分についてたくさん考えた」ことによって、「心が少し軽くなった」こと等についての記述からは、自己考察を深く行うことによる困難を感じつつも、授業プログラムが自身の生き方や在り方を考える手助けになったことが読み取れた。これらの自己考察の過程が自尊感情の得点を上げ、人生の目的の得点の上昇にも影響を与えた可能性があると考えられる。

プログラム実施後も得点が低い4名の生徒の傾向として、感想に「勉強」「高校」「受験」等の学業や進路に関する記述が多く見られた。自分への言葉かけでは、「高校落ちるな」「何があっても勉強をしっかりとしなければ」など must 思考的な視座がみられ、このようなものの見方・考え方が、得点が低いまま推移した結果に影響を与えているのではないかと見受けられる。

プログラム開始時に、「他人に自分のことを見られるので気持ち悪い」と表明した生徒が1人おり、プログラムへの参加により生徒自身の内面を傷つけたりしないだろうかと憂慮した。しかし、最後の感想に「日常的に自分の思っていることについて皆で考えて、他人の悩みごとなどを聞いて、これからの人生について悩んで、人の話が聞けて楽しかった。」とあった。間接的ではあるが他者(友人)の内面を知る機会が当該生徒にとっても意味があったこと、プログラムの実施を否定的に捉えず、楽しく参加できたことが確認された。

生徒にとって授業プログラムは、授業を通じて他者(友人)が各自についてどのような考えを持ち、どのようなことに悩みを感じ取っているかということにふれる機会となった。日頃、他者がどのように考えているかを知りたいと思うことはあっても、青年期では、他の年齢層よりも友人関係による孤独感が生じやすい(落合, 1989)ため、互いにそれらを語り合ったり、聞いたりする機会は多くない。自分と他者の考え方や悩み等の相違を知る機会は、自他の理解を促進し、それが自分自身を受け入れる感覚の深まりにつながり、授業が進むにつれて「生きる」ことに関する考察を深める効果の一助になったのではないかと考える。

(4) 今後の課題

結果として実践群の3因子の得点の向上が見られたが、実践前の実践群と統制群の得点には有意な差が生じており、実践群は統制群と比べて得点向上が生じやすい

状況であった可能性は否定できない。本授業プログラムは、自己考察をテーマとするものであったが、自己考察の進展には個人差があると思われる。また、自分自身を受け止めきれなかったり、まだ十分に受け止められていなかったりする生徒の存在への対応の必要性が考えられる。

【引用文献】

- Brown, M.W. & Weisgard, L. (1990) *The Important Book*, Harper Collins, UK. (うちだやこ訳 (2001) 「たいせつなこと」 フレーベル館.)
- Crumbaugh, J. C. & Maholick L.T. (1969) *Manual of Instructions for The Purpose in Life Test*. Munster, Indiana: Psychometric Affiliates. (岡堂哲雄監修/PIL研究会 (2008) 『PIL テスト日本版』, 改訂新版第1刷.)
- Erikson, E.H. (1959) *Identity and the life cycle*. Psychological issues, No. 1., International Universities Press: New York. (小此木啓吾 (訳編) (1992) 『自我同一性』, 第13版, 誠信書房.)
- Frankl, V. E. (1956) *Theorie und Therapie der Neurosen & Schwarzenberg*. (宮本忠雄・小田晋訳 (1961) 『フランクフル著作集 4: 神経症 I — その理論と治療』, みすず書房.)
- Frankl, V. E. (1969) *The will to meaning*. Charles E. Tuttle Company, Inc., Tokyo.
- IWA 岩田純一 (2014) 「自尊感情はどう育つか—乳幼児期から思春期—」『児童心理 2007 年 7 月号』, 金子書房, p.23.
- hirai 平石賢二 (1990) 「青年期における自己意識の発達に関する研究 (I) 自己肯定性次元と自己安定性次元の検討」, 名古屋大学教育学部紀要・教育心理学科, 37, 217-234.
- Kuhn M. & McPartland T.S. (1954) *An empirical investigation of attitudes* Amer. soc. Rev.
- 内閣府 (2014a) 「平成 25 年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」.
- 内閣府 (2014b) 「平成 25 年度 小学生・中学生の意識に関する調査」第 1 章 青少年を対象とする調査.
- 中井徹 (2010) 「ロゴセラピー的視点による生きがい感十三区要因の検討」, 岩手大学大学院人文社会学研究科紀要, 19, pp.1-22.
- 中間玲子 (2013) 「自尊感情と心理的健康との関連再考—「恩恵享受的自己感」の概念提起—」, 教育心理学研究, 61 (4), 374-386.
- 落合良行 (1989) 『青年期における孤独感の構造』 風間書房.
- 佐藤文子・山口浩 (2008) 「人生の意味・目的意識とライフサイクル—PIL (Purpose-In-Life Test) の年齢群別

の比較—」, 現代行動科学会誌, 第 24 号, pp.12-26.

堤雅雄 (1994) むなしさ—青年期の実存的空虚感に関する発達的一研究, 社会心理学研究, pp.10-2, pp.95-103.